



Autoformation et nouveaux dispositifs de formation en situation de travail: construire la confiance à distance

Jérôme Eneau

► To cite this version:

Jérôme Eneau. Autoformation et nouveaux dispositifs de formation en situation de travail: construire la confiance à distance. Emmanuel Triby et Éric Heilmann. A distance: apprendre, travailler, communiquer, Presses de l'Université de Strasbourg, pp.187-200, 2007. hal-00849378

HAL Id: hal-00849378

<https://hal.science/hal-00849378>

Submitted on 30 Jul 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

AUTOFORMATION ET NOUVEAUX DISPOSITIFS DE FORMATION EN SITUATION DE TRAVAIL : CONSTRUIRE LA CONFIANCE A DISTANCE

Résumé

Dans les travaux sur l'autoformation, la problématique de l'apprentissage des adultes en milieu professionnel a été profondément renouvelée, ces dernières années, avec l'apparition conjointe de la formation ouverte et/ou à distance (FOAD, *e-learning*) et de nouvelles modalités de management accentuant l'autonomisation et la responsabilisation des salariés vis-à-vis de leur activité (notion d'*empowerment*, dans la littérature en gestion).

A la suite des travaux de Carré, Choplin, Foucher ou encore Confessore, il est proposé ici d'interroger ces « *nouvelles situations de travail* » et ces « *nouveaux dispositifs* », décrits par les chercheurs, pour questionner en particulier les manières d'apprendre et de travailler ensemble dans ces collectifs recomposés, où la notion de distance n'est plus seulement géographique, mais aussi fonctionnelle, hiérarchique, voire culturelle.

Ce chapitre se termine par l'ouverture de nouvelles pistes de recherches, explorant notamment le renouvellement des problématiques de la confiance, pour examiner comment pourrait se construire cette confiance à distance, dans ce nouveau contexte.

1. - Autoformation en contexte organisationnel : nouvelles situations de travail et nouveaux dispositifs de formation

Depuis le début des années 90, plusieurs chercheurs s'intéressant à l'autoformation en contexte organisationnel se sont attachés à décrire les principales évolutions qui affectent le monde du travail. Les recherches dans ce domaine sont principalement américaines (travaux de Long et Morris, de Confessore, de Guglielmino et de Durr, notamment), canadiennes (travaux du GIRAT - Groupe Interdisciplinaire de Recherche sur l'Autoformation au Travail - autour de Foucher, Tremblay, de Baskett, Bouchard ou encore Hrimech), mais aussi françaises (travaux de Carré, Moisan, Le Meur, et plus généralement de membres du GRAF - Groupe de Recherche sur l'Autoformation en France - autour de Pineau).

C'est probablement Roland Foucher, au Québec, qui a le mieux formalisé ce « *courant managérial* » de recherches, planète singulière dans la « *galaxie de l'autoformation* » (Carré, Moisan, Poisson 1997, Tremblay 2003). Pour Foucher (2000), la montée actuelle de l'autoformation dans le monde du travail répond à divers facteurs, à la fois d'ordre culturel (changements de valeurs et de modèles managériaux), d'ordre structurel (répercussions de ces changements sur les structures des entreprises et sur l'organisation du travail) et d'ordre conjoncturel (adaptation à un environnement se modifiant en permanence, notamment du fait des « nouvelles technologies »). Les situations de travail sont donc devenues le lieu du déploiement de nouvelles formes d'autoformation (dans des projets autodocumentés, dans l'action et par l'expérience, par une démarche de réflexion sur soi, dans des groupes et des réseaux, ou encore dans des dispositifs de formation ouvertes et/ou à distance), liées aux nouvelles exigences de compétences des salariés tout autant qu'aux nouvelles manières de travailler et d'apprendre dans des réseaux aux configurations fluctuantes. Dans ce contexte émergent, l'autoformation doit de plus répondre désormais au besoin de développement de compétences transversales de haut niveau (telles qu'apprendre dans des contextes mouvants, s'avoir s'adapter à des situations rapidement changeantes, apprendre avec et par autrui, apprendre dans et par des réseaux, etc.), qui nécessitent autant d'aptitudes d'apprenants hautement autonomes (Tremblay 2003).

1.1. - de nouvelles situations de travail

Pour Confessore (2002), ces « *nouvelles situations de travail* » se reflètent en particulier dans trois caractéristiques organisationnelles : les exigences de formation des managers (liées au nombre et à la nature de leurs interactions, aux situations de flou et d'incertitude dans lesquelles ils travaillent et à la variabilité des contextes de leurs actions), le déploiement des systèmes de gestion des connaissances (liant méthodes de gestion, outils

d'apprentissage et culture organisationnelle) et de nouveaux cadres et structures organisationnels (concernant la place et le rôle des réseaux interpersonnels et du collectif d'apprentissage), plaident concomitamment pour un renouvellement de l'approche de l'autoformation, mais aussi, plus largement, pour une redéfinition de l'autonomie des individus en contexte de travail (Confessore 2002).

1.2. - de nouveaux dispositifs de formation

Enfin, les « *nouveaux dispositifs de formation* » (Choplin *et al.* 2002), recouvrant la Formation Ouverte et/ou à Distance (FOAD) la e-formation (ou *e-learning*), la gestion des connaissances (*Knowledge Management*), etc., brouillent les frontières entre apprentissage et travail, entre réseaux techniques et réseaux humains, entre technologies pour la gestion de l'information et technologies dédiées à la formation, et incitent à interroger, du point de vue de la recherche, la recomposition des rapports des individus à leur apprentissage, aux dispositifs et même, plus largement, à leur environnement organisationnel. Dans ces nouveaux dispositifs, en effet, plusieurs aspects paraissent paradoxaux : d'une part, les rapports ambigus entre autoformation (pour et par soi-même) et collaboration (par et avec les autres), nécessaires pour apprendre et travailler dans ce contexte (Depover et Marchand 2002) ; d'autre part, les rapports entre autonomie, motivation et socialisation, déjà identifiés par les recherches en autoformation, mais rendus plus complexes par ces nouveaux dispositifs (Carré *et al.* 2000). Ces situations de travail et ces dispositifs interrogent de surcroît des notions inhabituelles pour ce domaine de recherche, telles que la distance et la confiance, à la fois induites et nécessaires pour apprendre par soi-même tout en continuant à travailler ensemble, dans de nouvelles « *manières de faire* » et de nouvelles « *façons de s'autoformer* », qui restent aujourd'hui encore à analyser (Foucher 2000, Hrimech 2002, Linard 2002).

2. - Formes et lieux de la distance en contexte de travail : formation ouverte et distance transactionnelle

Contrairement aux études concernant le domaine de l'enseignement, la question de la distance n'a été que peu interrogée dans le champ de la formation professionnelle, et depuis très peu de temps seulement. Dans le domaine de l'enseignement, les évolutions techniques ont accompagné des formes successives de distance, et le florilège des sigles (EAD et EAO, TICE et autre EMO) a émaillé, au cours des années, les modalités de cette mise à distance dans les relations enseignants/apprenants. Rien de tel en contexte organisationnel, où il a fallu attendre le milieu des années 90 pour voir apparaître, avec le *e-learning* en particulier, cette problématique de la mise à distance des apprenants vis-à-vis des formateurs et, plus

récemment encore, celle des apprenants entre eux, notamment à travers l'émergence des communautés virtuelles, de pratique ou d'apprentissage.

La formation professionnelle a pu bénéficier, du fait de ce retard relatif, des recherches antérieures sur l'enseignement à distance, grâce aux travaux de Moore, de Keagan, de Burge ou de Garrison, du côté anglo-saxon, de Henri et de Kaye, ou de Marchand, du côté québécois, ou encore de Jacquinot, de Lochard ou de Perriault, du côté français. Mais avec l'apparition des modalités de FOAD et d'e-formation, le contexte organisationnel s'est à son tour emparé des problématiques provoquées par la mise à distance des apprenants, en apportant toutefois à ce contexte des réponses spécifiques. En effet, dans le domaine professionnel, tout comme dans celui de l'enseignement, la rapidité des mutations technologiques a provoqué une succession rapide de réponses, qui, comme autant de modes plus ou moins passagères, n'ont en commun que de n'avoir guère perduré : *e-learning*, *blended-learning*, coopération et collaboration ou encore tutorat à distance ont, tour à tour, été présentés comme autant de réponses possibles pour améliorer la rentabilité et les performances de la formation, sans toutefois avoir jamais dégagé de résultats assez convaincants pour que le monde professionnel n'opte massivement pour l'une ou l'autre de ces modalités de manière dominante. Aujourd'hui, la situation dans les entreprises ressort donc d'un mélange contrasté entre les différentes applications de cette formation à distance, très diversement utilisée en fonction de la taille et de l'activité de l'organisation, de son niveau d'utilisation des technologies, de son interdépendance vis-à-vis d'autres organisations (elles-mêmes plus ou moins équipées technologiquement et plus ou moins distantes les unes des autres), des catégories de personnel utilisant ou non des outils informatiques pour se former et s'informer, etc.

2.1. - les effets de la mise à distance

Du point de vue de la recherche, les questions d'origine sur les formes et la nature de la distance continuent par conséquent de se poser de la même manière dans le contexte professionnel que dans celui de l'enseignement et les différentes facettes de cette distance, à la fois spatiale, temporelle et technologique tout autant que sociale, culturelle et économique, perpétuent le problème, soulevé par Jacquinot (1993), il y a plus de dix ans, du véritable défi que continue de poser cette « *mise à distance* », qui cherche toujours désespérément ... à « *supprimer l'absence* ». Or, soulignait déjà Jacquinot, s'il est une dimension importante que les dispositifs intégrant la mise à distance (ré-)introduisent dans les situations d'apprentissage, c'est bien celle de l'autonomie de l'apprenant, qui, loin d'une autonomie de substitution, comprise comme indépendance de choix dans les outils, le rythme ou le contenu des apprentissages (Deschênes 1991), s'affirme au contraire, dans ces

dispositifs, comme une autonomie irrémédiablement dépendante du rapport à autrui. C'est le constat qui s'est dégagé d'ailleurs des travaux d'autres chercheurs, dans le domaine de la formation des adultes, de manière générale (Moore 1994), et dans celui de l'autoformation, en particulier (Garrison 1997, Bouchard 1998) : l'autonomie de l'adulte, en formation à distance, ne saurait se construire dans la solitude ou l'indépendance ; elle s'effectue au contraire dans une « *co-présence* » et dans de nouvelles formes de socialité, qui, seules, peuvent permettre le passage progressif vers l'autoformation qu'induit la distance (Jacquinot 1993).

Les travaux sur l'autoformation auraient donc du, logiquement, pour suivre cette voie de recherche tracée par Jacquinot, articuler la problématique de la distance à celle de l'autonomie de l'apprenant. Pourtant, du côté nord-américain en particulier, si celle-ci est restée centrale dans les recherches, celle-là, malgré les premiers travaux de Garrison sur le sujet, s'est rapidement estompée, dans le champ des recherches sur l'apprentissage autodirigé (*self-directed learning*, anglicisme pour autoformation). Du côté français, Linard puis Alberio ont continué de proposer des pistes de modélisation pour l'autoformation à distance, dans une perspective constructiviste et dans la lignée des travaux des psychologues russes, notamment, en soulignant la place, le rôle et la prépondérance de la médiation humaine, tout comme les enjeux éthiques et politiques de cette mise à distance. Dans les recherches nord-américaines sur l'autoformation, seul l'aspect « *transactionnel* » de la distance a ensuite été travaillé par Bouchard (1998), qui, après s'être intéressé à l'autoformation en contexte professionnel, a repris lui-même cette notion de « *distance transactionnelle* » aux travaux antérieurs de Moore (1993).

2.2. - distance transactionnelle et autoformation

Insistant sur les « *aspects pédagogiques de la distance en formation* », suivant la recommandation de Jacquinot, la notion de « *distance transactionnelle* » permet en effet de regrouper « *l'ensemble des facteurs pouvant contribuer à l'écart perceptuel / communicationnel entre l'enseignant et l'apprenant* » (Bouchard 1998). Moore avait d'ailleurs construit sa théorie, au début des années 70, en rupture avec la tradition comportementaliste qui régnait alors sur l'apprentissage par correspondance (l'appellation d'enseignement à distance n'existait pas encore, à cette époque) et insistait sur le fait que l'apprenant pouvait très bien faire preuve d'autonomie pour construire son apprentissage. Il était donc nécessaire d'opter, selon Moore pour une relation enseignement/apprentissage constructive afin d'établir un dialogue permettant de déterminer conjointement le processus d'apprentissage, depuis la fixation des objectifs jusqu'aux modalités d'évaluation (Moore 1993). Cette autonomie relative de l'apprenant, dans la Théorie de la Distance

Transactionnelle, pouvait ainsi permettre, suivant Moore, de réduire la distance en jeu dans les formes traditionnelles d'enseignement/apprentissage, provenant tant de la structure de l'enseignement que de l'éloignement dialogique existant entre enseignant et apprenant.

C'est donc cette même notion d'écart qu'a soulignée Bouchard en autoformation, écart qui concerne à la fois la présence (ou l'absence) d'un « *dialogue éducatif* » entre les partenaires de la relation et à la fois la « *structure* » plus ou moins contraignante du dispositif. Dès lors, la notion d'éloignement géographique ne suffit plus, dans le modèle de la distance transactionnelle, à caractériser la distance entre apprenant et formateur ; l'autoformation peut très bien jouer, dans cette perspective, d'une distance transactionnelle moins élevée que dans un cours traditionnel, dans la mesure où, en autoformation, l'apprenant bénéficie parfois d'une proximité plus forte des ressources sollicitées dans son apprentissage et d'une contractualisation lui permettant d'agir sur la structure du dispositif, que dans une situation de cours magistral où la distance lui est imposée, tant du point de vue structurel que dialogique, et lui échappe dès lors complètement. C'est ce qu'illustre le cas, que présente Bouchard, de la mise à distance d'un groupe d'apprenants dans un cours universitaire : en reprenant la notion de contrôle, largement travaillée en autoformation, et celle de contrat, fondatrice des travaux en andragogie, l'auteur montre ainsi que « *l'adoption d'une structure à faible distance transactionnelle, combinée à l'emploi d'outils informatiques interactifs, représente des conditions favorables au développement d'attitudes et d'habiletés liées à l'autoformation* » (Bouchard 1998).

Mais en dehors de ce travail singulier, peu de chercheurs ont continué à questionner les rapports entre autoformation et distance en contexte organisationnel. De même, du côté français, et malgré une tentative de conciliation des axes de recherches et des différentes approches, au cours d'une « *Conférence de Consensus* » (Carré *et al.* 2000), l'autoformation s'est en partie défaite de ces questions de distance, et pour le monde professionnel, seuls quelques chercheurs (comme Haeuw ou Blandin, au sein du FFFOD - Forum Français pour la Formation Ouverte à Distance), continuent de travailler ces thématiques.

3. - Coopération et collaboration : construire son autonomie à distance, par et avec les autres

Il existe probablement plusieurs raisons au peu de développements de cette thématique de la distance dans les recherches en autoformation, en dehors de l'utilisation que Bouchard a proposé de la notion de distance transactionnelle dans ses propres travaux. Comme a pu le souligner Brockett (2000), le domaine de l'autoformation était en effet lui-même en pleine recomposition, au tournant des années 2000 et après trois décennies d'expansion, lorsque la

notion de distance, parmi les phénomènes induits par les nouvelles technologies, est venue bouleverser les approches. Cette remarque semble d'ailleurs particulièrement pertinente pour les recherches concernant le monde du travail, mais dans ce contexte se sont ajoutées les problématiques spécifiquement sociales de l'apprentissage autodirigé (comme l'ont notamment montré les travaux nord-américains), dont les chercheurs avaient aussi probablement, jusqu'ici, sous-estimé l'importance (Confessore 2002, Hrimech 2002).

3.1. - la motivation et la socialisation

De fait, en contexte organisationnel, la recomposition des modalités d'autoformation a permis d'observer la montée en puissance de nouvelles formes d'apprentissage, dans et par des collectifs, dépassant les habituelles structures organisationnelles, dans des réseaux, des groupes et des communautés (de pratique, d'apprentissage, parfois virtuels ou à distance), qui réinterrogent profondément, au-delà des modalités de gestion et des bouleversements qu'impliquent ces technologies pour le respect des hiérarchies classiques, les notions mêmes d'autonomie et d'autoformation (Confessore 2002, Linard 2002). La montée de l'autoformation dans les dispositifs suppose en effet une grande souplesse de ceux-ci pour s'adapter aux besoins de chacun ; et il s'agit là, non seulement « *d'instrumenter l'autonomie des acteurs par des dispositifs d'autoformation* », mais aussi que « *l'injonction* » d'autonomie dans l'apprentissage soit relayée dans le travail, *i.e.* « *encouragée et assortie des moyens de s'exercer dans la réalité professionnelle* » (Linard 2002).

La notion d'autonomie dans l'autoformation, si elle est restée centrale pour la recherche, a permis alors de voir émerger deux séries de travaux particulièrement novateurs, portant d'une part sur la « *motivation des apprenants* » dans ces nouveaux dispositifs, et d'autre part sur les processus de « *socialisation pour et par la formation* », qu'impliquent ces nouvelles manières d'apprendre et de travailler ensemble (Carré *et al.* 2000).

Le processus de la motivation des apprenants a ainsi fait l'objet de recherches en milieu de travail (Carré *et al.* 2001), examinant notamment les raisons qui poussent l'apprenant adulte à s'engager dans un tel processus d'autoformation. De même, plusieurs travaux portant sur la motivation dans des parcours d'apprentissage médiatisé ont souligné la prépondérance de ces facteurs motivationnels pour l'engagement, la persistance mais aussi la résistance au risque d'isolement, propre à la mise à distance de la formation (Foucher 2000, Gauthier 2001, Foucher 2002). Enfin, plusieurs travaux, dans la lignée des recherches de Deci et Ryan (2000), en Amérique du Nord, comme de Lévy-Leboyer (2001), du côté français, continuent d'examiner les facteurs de motivation liés au travail, sans que ces recherches, cependant, ne s'intéressent spécifiquement aux problématiques de la « mise à distance » des apprenants.

Eneau, J. (2007). Construire la confiance à distance : autoformation et nouveaux dispositifs de formation en situation de travail. In E. Triby & E. Heilmann (dir.). *A distance : apprendre, travailler, communiquer* (pp. 187-200). Strasbourg : Presses de l'Université de Strasbourg.

Quant au processus de socialisation requis par les modalités de ces nouveaux dispositifs et situations de travail, il reste l'objet de recherches rares et éparses, questionnant le paradoxe de l'interdépendance dans la construction de l'autonomie et de l'autoformation, et ce, en dépit du fait qu'autoformation et collaboration restent intrinsèquement liées, aujourd'hui, dans la problématique des nouveaux dispositifs de formation (Depover et Marchand 2002, Choplin *et al.* 2002). Cet aspect plus « sociologique » de l'autoformation n'a été que peu étudié par les chercheurs du domaine, si ce n'est, du côté français et à un niveau théorique seulement, du point de vue de « *l'échange risqué* » que représente ce rapport à autrui dans l'autonomisation de l'adulte (Moisan 2000, 2002), sous l'angle des différents « *rôles* » que peut jouer autrui dans la formation de soi (Labelle 2000, Pineau 2000), ou encore en terme « *d'émergence de l'autonomie* », à travers l'étude des différents types de relations et d'interactions entre les acteurs (Lerbet-Sereni 1998, 2000).

3.2. - la coopération et la collaboration

Du côté nord-américain, c'est par une approche plus pragmatique que sont (ré-)apparues les paradoxes liant autonomie de l'apprenant et rapport à autrui, notamment grâce aux travaux s'intéressant à la coopération et à la collaboration dans l'apprentissage médiatisé (Henri et Lundgren-Cayrol 2001). Ceux-ci, en dehors de la confusion sémantique affectant une certaine « supériorité », en terme d'autonomie, à la collaboration au détriment de la coopération, permettent de souligner que, dans les dispositifs de formation coopérative et/ou collaborative, l'apprentissage collectif se construit à travers différents processus dynamiques et réflexifs d'élaboration des connaissances qui participent conjointement au développement de cette autonomie.

Par contre, les apprentissages basés sur la coopération ou la collaboration n'éliminent pas tous les problèmes liés à la mise à distance des apprenants : ils demandent le partage d'une certaine culture technologique préalable et d'un but commun d'apprentissage ; un soutien adapté de la part des formateurs, dont les rôles sont renouvelés ; enfin, un apprentissage de la complexité qui nécessite du temps, dans un environnement où la formation, le plus souvent, doit être opérationnelle à court terme. Ainsi, la mise à distance expose les apprenants aux phénomènes classiques de décrochage. Les interactions virtuelles ne remplacent pas, en effet, la richesse des relations réelles et en FOAD, les apprenants doivent le plus souvent adopter des attitudes « *d'opportunistes tolérants* », pour se satisfaire d'interactions en ligne qui ne recréent, pour le meilleur et pour le pire, qu'un artefact de communauté (Loisier 2001).

4. - Apprendre avec autrui dans des collectifs recomposés : le déplacement du contrôle et de la confiance

Car globalement, c'est toujours d'apprentissage dans, avec et par une communauté qu'il s'agit, comme en témoigne l'implantation croissante des « *communautés en ligne* » et des « *communautés de pratique* », dans les situations de travail en particulier (Wenger 1998, 2003). Virtuels ou non, ces réseaux ne font cependant que structurer et fédérer des groupes de professionnels, bien réels quant à eux, et réactualisent ainsi, dans un contexte plus technologique, l'importance du collectif pour l'apprentissage individuel et l'autoformation (Brookfield 1993, Jansen et Wildermeersch 1998, Saint-Clair 1998). Mais la question de l'apprentissage « par et avec autrui », dans ces nouveaux dispositifs de formation, est encore très nouvelle pour le monde du travail, en comparaison des modalités mieux connues (et depuis beaucoup plus longtemps, en formation professionnelle) de tutorat, de mentorat ou de *coaching*, par exemple.

4.1. - communautés et sociétés

Ainsi, alors que l'on constate l'apparition de ces nouveaux modes de formation par et avec autrui, dans les collectifs de travail, les chercheurs s'interrogent encore sur la nature de ces réseaux, entre « *communautés* » et « *sociétés* » (selon la distinction de Tönnies) et sur la nature des interactions qui s'y nouent (Craipeau *et al.* 2002, Foucault *et al.* 2002). Selon Cordonnier, en effet, reprenant la typologie de Tönnies, les individus seraient liés par contrat dans la société, et par concorde dans la communauté, par coïncidence dans la société, et en permanence dans la communauté ; dans la communauté, les individus seraient ainsi « *liés malgré toute séparation* », dans la société, ils resteraient « *séparés malgré toute liaison* » (Cordonnier 1997).

Les réseaux d'apprentissage et d'entraide qui se développent à travers ces dispositifs, accentuant la distance physique et/ou géographique entre apprenants, ressortiraient pourtant de configurations sociales et communautaires à la fois ; les apprenants y sont en effet culturellement et identitairement proches, ils partagent des valeurs et des référentiels communs, et même s'ils sont virtuels, ces réseaux compensent en partie l'isolement dû à la distance mais servent aussi parfois, et au contraire, à renforcer la socialisation préexistante dans les réseaux réels (Foucault *et al.* 2002). Comme dans l'exemple des « *forums* » qui viennent appuyer les dispositifs de FOAD (renforçant la socialisation ou palliant l'isolement), les apprenants ne viennent pas simplement chercher des réponses à des problèmes techniques ; les dimensions socio-affectives et socio-cognitives y sont primordiales : on y vient, même virtuellement, « *recréer un espace-temps de rencontre* » et tenter ainsi de « *réduire la distance* » (Foucault *et al.* 2002, Mangenot 2002). Comparativement à d'autres

formes d'autoformation collective, l'une des caractéristiques de ces dispositifs, liée à l'accessibilité d'un grand nombre de ressources matérielles et humaines, réside dans l'extrême diversité des acteurs de l'accompagnement de cette autoformation et dans la grande variabilité de leurs rôles : ainsi peuvent être mobilisés formateurs, techniciens, documentalistes, tuteurs, représentants de l'institution, autres apprenants, collègues de travail ou encore responsables hiérarchiques (Carré *et al.* 2000, Alava 2000, Dares 2003).

4.2. - moins de contrôle, plus de confiance ?

Or, la grande variabilité des intervenants et des rôles qu'ils jouent dans ces dispositifs de formation ouverte et/ou à distance paraît due, en partie tout au moins, au déplacement du contrôle sur l'activité, d'une part, au profit supposé des utilisateurs, et à un renouvellement des formes de confiance entre les acteurs, d'autre part (Petit et Picq 1999, Quéré *et al.* 2001). Ici, les nouveaux dispositifs de formation rejoignent de nouvelles modalités de gestion, qui mettent l'accent sur le renforcement de l'autonomie et de la responsabilité des acteurs (leur prise d'initiative, leur adaptabilité au changement et aux problèmes à résoudre, leur capacité à fonctionner dans le flou et l'incertitude, etc.), au détriment des formes classiques du contrôle organisationnel sur l'activité individuelle. Dans ces politiques de gestion, c'est donc l'autonomisation et la responsabilisation des acteurs (*empowerment*, dans la littérature anglophone en gestion) qui prime ; plus intériorisé, le contrôle de chacun sur sa propre activité ressort d'une recherche de performance globale, à la laquelle chacun se doit dorénavant de participer pour rendre l'organisation collectivement « *apprenante* » (Drucker 1999, Garvin 1999, Deci et Ryan 2000, Confessore 2002).

Ainsi, dans les « *organisations en réseau* », tels que les privilégient les politiques et les outils de gestion des connaissances (*knowledge management*), les relations de travail sont de plus en plus basées sur la confiance réciproque des parties et sur la coopération, au détriment du contrôle qu'exerçait classiquement l'organisation sur les comportements (Briole et Craipeau 1999). L'autonomie des acteurs se double alors d'une profonde remise en cause du rôle et de l'importance de l'information et de la formation, de la place du savoir dans l'organisation, voire même des structures de pouvoir et d'autorité (Saadoun 2000).

La confiance semble donc un élément clé de la construction du système relationnel, qui dépend intrinsèquement de l'existence (préalable ou construite) du collectif, tout autant que de l'apprentissage ; en effet, « *le réseau est une "structure de mutualisation" qui suppose des relations durables fondées sur la réputation et la confiance* » (Rousseau et Salaün-Bidart 1999). Or, si la dimension de socialisation se construit principalement à l'aide d'outils technologiques, pour des individus qui souvent ne se connaissent pas alors qu'ils sont

pourtant interdépendants dans leur activité professionnelle, elle passe donc aussi par les nouvelles formes d'une certaine « confiance à distance », qui reste à établir.

De nouvelles pistes de recherches : établir la confiance à distance

Même si elle est encore rarement abordée en tant que telle dans les recherches, la question de la confiance qui se noue dans les relations à distance semble donc cruciale à la fois pour l'apprentissage, mais aussi pour le développement de l'autonomie des acteurs (Henri et Lundgren-Cayrol 1998, Lorenz 2001, Quéré *et al.* 2001). Trop nouvelle dans ses structures et ses figures pour avoir fait l'objet de recherches approfondies, tout au moins dans le domaine de la formation professionnelle, elle nécessite donc aujourd'hui des travaux complémentaires.

Du point de vue méthodologique, elle pourrait relever de différents modèles, comme celui de l'apprentissage en réseaux, qui peut apporter un cadre intéressant pour analyser les processus de socialisation dans la double dimension individuelle et collective de l'autoformation en situation de travail (Nizet et Pichaut 2000). De plus, l'analyse des réseaux, dans leurs dimensions « *sociotechniques* » (Moisan 2000), peut permettre d'éclairer les multiples configurations en jeu dans l'apprentissage et l'autoformation, à la fois du point de vue individuel, collectif et organisationnel. Mais une règle de prudence, dans ce domaine, consiste à bien séparer les réseaux dont il est alors question, puisque dans les nouveaux dispositifs de formation en particulier, les réseaux technologiques ne recoupent pas forcément de manière isomorphe les réseaux d'apprenants (Lallé 1999). Il existe ainsi des « *mises en réseau interentreprises* » qui, nonobstant les problèmes juridiques de relations de travail (sous-traitance, prestation de services, etc.) complexifient la répartition des savoir-faire dans des équipes et des structures à géométrie variable. Il convient alors, du point de vue de la recherche, de s'attacher aux interactions plutôt qu'aux structures (Rousseau et Salaün-Bidart 1999, Lorenz 2001), pour étudier comment le réseau favorise les « *processus de socialisation* » et comment les relations peuvent y favoriser ou non la construction de la confiance et de l'autonomie.

Les communautés de pratiques, en particulier, pourraient ainsi représenter un terreau fertile pour les recherches empiriques (Wenger 1998, Lorenz 2001, Wenger 2003, Majchrzak *et al.*, 2004, Nielsen 2004), car elles synthétisent, notamment dans leurs déclinaisons « virtuelles », les attributs de cette confiance qui est à construire dans de nouvelles modalités de mise à distance, entre confiance décidée (*trust*) et confiance assurée (*confidence*) (Luhmann 2001, Seligman 2001, Luhmann 2006), entre communauté (*Gemeinschaft*) et société (*Gesellschaft*) (Cordonnier 1997, Luhmann 2001), entre pari

risqué, signature de l'autonomie des acteurs, et anticipation du contre-don, signature de l'échange réciproque (Labelle 1996, Moisan 2002).

C'est donc aussi dans cette tension paradoxale entre autonomie et réciprocité (Caillé 1994, Cordonnier 1997, Lerbet-Sereni 1998), particulièrement accentuée par la distance induite dans les nouveaux dispositifs de formation et les nouvelles situations de travail, que la confiance placée en autrui peut renouveler, au delà de la seule problématique de l'autoformation en milieu professionnel, les recherches sur les relations interpersonnelles établies dans ces nouvelles configurations pour apprendre et travailler ensemble.

Références bibliographiques

- Alava S.**, *Approche contextualisée des pratiques formatives médiatisées*, in Alava S. (dir.), *Autoformation et lien social*, Editions Universitaires du Sud, Toulouse 2000
- Bouchard P.**, *Autonomie et distance transactionnelle dans la formation à distance*, Communication au Colloque *Apprentissage et Cyberspace*, Toulouse 1998
- Briole A., Craipeau S.**, *Le Groupware dans l'organisation : coopération ou contrôle ? Quelques éléments d'une étude empirique*, Actes du 10^{ème} Congrès de l'A.G.R.H., *La GRH : contrôle et autonomie*, IAE Lyon, septembre 1999
- Brockett R. G.**, *Is it time to move on ? Reflections on a research agenda for self-directed learning in the 21st century*, 41st Adult Education Research Conference, University of British Columbia, Vancouver June 2000
- Brookfield S.**, *Self-directed learning, political clarity and the critical practice of adult education*, *Adult Education Quarterly*, vol. 43 n°4, 1993
- Caillé A.**, *A qui se fier ? Confiance interaction et théorie des jeux*, *La Revue du M.A.U.S.S.*, n° 2, La Découverte, Paris 1994
- Carré P., Moisan A., Poisson D.**, *L'autoformation - psychopédagogie, ingénierie, sociologie*, PUF, Paris 1997
- Carré P. (et al.)**, *Conférence de Consensus du Collectif de Chasseneuil ; Formations Ouvertes à Distance - l'accompagnement pédagogique et organisationnel*, Forum Français pour la Formation Ouverte à Distance (www.fffod.org), mars 2000
- Carré P. (et al.)**, *De la motivation à la formation*, L'Harmattan, Paris 2001
- Choplin H. (dir.)**, *Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation*, *Education Permanente* n° 152, 2002
- Confessore S. J.**, *L'autonomie de l'apprenant dans les nouvelles situations de travail : comprendre les défis et valoriser les opportunités*, in Moisan A., Carré P. (dir.), *L'autoformation, fait social ? Aspects historiques et sociologiques*, L'Harmattan, Paris 2002
- Cordonnier L.**, *Coopération et réciprocité*, PUF Sociologies, Paris 1997
- Craipeau S. (et al.)**, *Communautés d'apprentissage et innovation dans les dispositifs : une perspective critique*, *Education Permanente* n° 152, 2002
- Dares** (Direction de l'Animation de la Recherche, des Etudes et des Statistiques), *Autonomie et communication dans le travail : les effets des nouvelles technologies*, Ministère des Affaires Sociales, du Travail et de la Solidarité, Paris, mai 2003
- Deci E., Ryan R.**, *What is the Self in self-directed learning? Findings from recent motivational research*, in Straka G. A. (ed.), *Conceptions of self-directed learning*, Waxmann, Münster 2000
- Depover C., Marchand L.**, *E-learning et formation des adultes en contexte professionnel*, De Boeck, Bruxelles 2002
- Deschênes A. J.**, *Autonomie et enseignement à distance*, *Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, vol. 5 n° 1, 1991
- Drucker P. F.**, *L'émergence de la nouvelle organisation*, (1^{ère} édition : Harvard Business Review 1988), in *Le Knowledge Management*, Editions d'Organisation, Paris 1999
- Foucault B. (et.al.)**, *Les réseaux d'entraide entre apprenants dans la e-formation : nécessité et efficacité ?* *Education Permanente* n° 152, 2002

Foucher R. (dir.), *L'autoformation reliée au travail - Apports européens et nord-américains pour l'an 2000*, Editions Nouvelles, Montréal 2000

Foucher R., *L'apprentissage dans des dispositifs ouverts de formation en milieu de travail : jalons pour un modèle d'analyse*, in Carré P., Moisan A. (dir.), *La formation autodirigée - aspects psychologiques et pédagogiques*, L'Harmattan, Paris 2002

Garrison D. R., *Self-directed learning: toward a comprehensive model*, Adult Education Quarterly, vol. 48 n°1, 1997

Garvin D. A., *Créer une organisation intelligente*, (1^{ère} édition : Harvard Business Review 1993), in *Le Knowledge Management*, Editions d'Organisation, Paris 1999

Gauthier P. D., *L'état de l'art de l'autoformation et des nouvelles technologies éducatives pour des entreprises cognitives ; Ingénierie de l'autoformation et des nouvelles technologies éducatives pour des entreprises cognitives*, D.E.S.S. Ingénierie de Formation, Université de Rouen, 2001

Henri F., Lundgren-Cayrol K., *Apprentissage collaboratif à distance*, Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy 2001

Hrimech M., *Stratégies d'autoformation et apprentissage informel dans trois organisations modernes*, in Carré P. et Moisan A. (dir.), *La formation autodirigée, aspects psychologiques et pédagogiques*, L'Harmattan, Paris 2002

Jacquinet G., *Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance*, Revue Française de Pédagogie, n° 102, 1993

Jansen T., Wildermeersch D., *Beyond the myth of self-actualization: reinventing the community perspective of adult education*, Adult Education Quarterly vol. 48, n° 4, 1998

Labelle J. M., *La réciprocité éducative*, PUF, Paris 1996

Labelle J. M., *Quelle place pour l'autre dans l'autoformation ?* in Foucher R. et Hrimech M. (dir.), *L'autoformation dans l'enseignement supérieur*, Editions Nouvelles, Montréal 2000

Lallé B., *Nouvelles technologies et évolution de la dialectique contrôle/autonomie dans le secteur des services*, Actes du 10^{ème} Congrès de l'A.G.R.H., *La GRH : contrôle et autonomie*, IAE Lyon, septembre 1999

Lerbet-Sereni F., *La relation pédagogique : éclairage systémique et travail des paradoxes*, Programme Européen MCX, Modélisation de la complexité, Association pour la pensée complexe (relevé le 9 janvier 2003 sur <http://www.mcxacp.org>) 1998

Lerbet-Sereni F., *Autoformation et relation duale*, in Alava S. (dir.), *Autoformation et lien social*, Presses Universitaires du Sud, Toulouse 2000

Lévy-Leboyer C., *La motivation dans l'entreprise* (1^{ère} édition 1998), Editions d'Organisation, Paris 2001

Linard M., *Des machines et des hommes - Apprendre avec les nouvelles technologies* (première édition 1990), L'Harmattan, Paris 1996

Linard M., *Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation*, Education Permanente n° 152, 2002

Loisier J., *Quelques caractéristiques de la e-formation*, Communication aux Secondes Rencontres de la Formation Ouverte A Distance, Poitiers, mars 2001

Lorenz E., *Confiance interorganisationnelle, intermédiaires et communautés de pratique*, in Quéré L. (dir.), *La confiance*, Réseaux, vol. 19 n° 108, Hermès 2001

Luhmann N., *Confiance et familiarité. Problèmes et alternatives*, in Quéré L. (dir.), *La confiance*, Réseaux, vol. 19 n° 108, Hermès 2001

Eneau, J. (2007). Construire la confiance à distance : autoformation et nouveaux dispositifs de formation en situation de travail. In E. Triby & E. Heilmann (dir.). *A distance : apprendre, travailler, communiquer* (pp. 187-200). Strasbourg : Presses de l'Université de Strasbourg.

Luhmann N., *La confiance, un mécanisme de réduction de la complexité sociale*, Economica, Paris 2006

Majchrzak A., Malhotra A., Stamps J., Lipnack J., *Can absence make a team grow stronger*, Harvard Business Review, mai 2004

Mangenot F., *Forums et formation à distance : une étude de cas*, Education Permanente, n° 152, 2002

Moisan A., *Autoformation et lien social, sociogénèse réciproque par l'échange*, in Alava (dir.), *Autoformation et lien social*, Editions Universitaires du Sud, Toulouse 2000

Moisan A., *Le Je entre le socius et le societatus ... ou une double approche du lien social*, in Alava S. (dir.), *Autoformation et lien social*, Editions Universitaires du Sud, Toulouse 2000

Moisan A., *L'autoformation au risque de l'incomplétude et de l'échange don/contre-don*, in Moisan A., Carré P. (dir.), *L'autoformation, fait social ? aspects historiques et sociologiques*, L'Harmattan, Paris 2002

Moore M., *Theory of transactional distance*, in Keegan D. (ed.), *Principles of Distance Education*, Routledge, London et New-York, 1993

Moore M., *Autonomy and interdependence*, The American Journal of Distance Education, vol. 8 n° 2, 1994

Moore M., *Distance education in the United States: the state of the art*, conférence donnée le 6 juin 2001 (texte relévé sur www.uoc.edu/web/eng/art/uoc/moore/moore_imp.html, le 2 novembre 2004)

Nielsen B. B., *The role of trust in collaborative relationship: a multi-dimensional approach*, Management, vol. 7, n°3, 2004

Nizet J., Pichault F., *Les contextes organisationnels des pratiques d'autoformation*, in Foucher R. (dir.), *L'autoformation reliée au travail*, Editions Nouvelles, Montréal 2000

Petit M., Picq T., *Evolution des pratiques d'autonomie et de contrôle. Le cas du management d'équipes*, Actes du 10^{ème} Congrès de l'A.G.R.H., *La GRH : contrôle et autonomie*, IAE Lyon, septembre 1999

Pineau G., *Autoformation et coformation*, in Alava S. (dir.), *Autoformation et lien social*, Editions Universitaires du Sud, Toulouse 2000

Quéré L. (dir.), *La confiance*, Réseaux, vol. 19 n° 108, Hermès 2001

Rousseau F., Salaün-Bidart A., *Autonomie et contrôle des salariés et performance de réseau*, Actes du 10^{ème} Congrès de l'A.G.R.H., *La GRH : contrôle et autonomie*, IAE Lyon, septembre 1999

Saadoun M., *Technologies de l'information et management*, Hermès, Paris 2000

Saint-Clair R. *On the commonplace : reclaiming community in adult education*, Adult Education Quarterly, vol. 49 n° 1, 1998

Seligman A. B., *Complexité du rôle, risque et émergence de la confiance*, in Quéré L. (dir.), *La confiance*, Réseaux, vol. 19 n° 108, Hermès 2001

Tremblay N. A., *L'autoformation - Pour apprendre autrement*, Presses de l'Université de Montréal, Montréal 2003

Wenger E., *Communities of Practice: learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, New-York 1998

Wenger E., *Les communautés de pratique comme réseau d'apprentissage*, Actes du Colloque International « La Gestion du Savoir », CEFRIO, Montréal, 2003

Eneau, J. (2007). Construire la confiance à distance : autoformation et nouveaux dispositifs de formation en situation de travail. In E. Triby & E. Heilmann (dir.). *A distance : apprendre, travailler, communiquer* (pp. 187-200). Strasbourg : Presses de l'Université de Strasbourg.